

---

Jacques FIJALKOW, Éliane FIJALKOW, *Des élèves face à des témoins de la Shoah. Ils ne savaient pas*

Paris, Éd. L'Harmattan, 2015, 358 pages

Karine Michel

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/10895>

DOI : 10.4000/questionsdecommunication.10895

ISSN : 2259-8901

**Éditeur**

Presses universitaires de Lorraine

**Édition imprimée**

Date de publication : 31 décembre 2016

Pagination : 411-413

ISBN : 978-2-8143-0313-3

ISSN : 1633-5961

**Référence électronique**

Karine Michel, « Jacques FIJALKOW, Éliane FIJALKOW, *Des élèves face à des témoins de la Shoah. Ils ne savaient pas* », *Questions de communication* [En ligne], 30 | 2016, mis en ligne le 13 mars 2017, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/10895> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.10895>

---

Ce document a été généré automatiquement le 25 septembre 2020.

Tous droits réservés

---

# Jacques FIJALKOW, Éliane FIJALKOW, *Des élèves face à des témoins de la Shoah. Ils ne savaient pas*

Paris, Éd. L'Harmattan, 2015, 358 pages

Karine Michel

---

## RÉFÉRENCE

Jacques FIJALKOW, Éliane FIJALKOW, *Des élèves face à des témoins de la Shoah. Ils ne savaient pas*, Paris, Éd. L'Harmattan, 2015, 358 pages

- 1 « Une autre façon d'aborder la Shoah loin des sentiers battus », ainsi pourrait être présenté le dernier ouvrage de Jacques et Éliane Fijalkow. Ce livre s'attache au témoignage, forme spécifique de restitution d'une mémoire, non pas en tant qu'outil de transmission en soi, mais tout au contraire dans un cadre précis et délimité, celui d'établissements scolaires, et sur un thème complexe : la Shoah. Toute son originalité tient à l'approche choisie ; il s'agit d'étudier la réception du témoignage par les élèves et les retours produits. Ce travail appréhende le témoignage comme une forme d'enseignement scolaire de la Shoah, à laquelle les élèves sont clairement réceptifs. Pour en rendre compte, l'ouvrage se présente en trois parties, de contenus assez diversifiés ; une première partie donne une description des éléments étudiés, une deuxième s'attache aux types d'écrits engendrés par les témoignages, tandis qu'une troisième traite de la réception du message transmis.
- 2 Une première partie est donc entièrement consacrée à l'interaction entre les témoins et les élèves, construite sur la base du déroulement de l'intervention – témoignage, questions – réponses, messages de remerciements. Les trois premiers chapitres (pp. 17-59 ; pp. 61-77 ; pp. 79-92) sont les textes de trois témoins intervenus dans les écoles. Rédigés comme des interventions orales, ces récits permettent au lecteur de prendre la mesure de l'émotion transmise, de par la simplicité du ton et de l'écrit,

l'aspect personnel et la sincérité du partage de souvenirs. Ces témoignages ont suscité nombre de productions d'élèves, des remerciements généralement, qui forment le corpus de travail des auteurs, point méthodologique de la première partie. Suit une liste des questions-réponses, classifié en quarante-et-un groupes de questions ; elles illustrent les centres d'intérêts des élèves : la temporanéité – avant, pendant, après les camps –, le rapport au corps, à la religion, aux Allemands, à la famille, aux séquelles ou à l'antisémitisme, entre autres. Pour chaque groupe de questions, les auteurs notent des éléments d'analyse ; l'ensemble est repris sous forme de conclusion du chapitre.

- 3 En examinant ces questions, les auteurs relèvent la proximité des élèves à la jeunesse des témoins lors de leur internement, leurs préoccupations du corps liées à leur propre période de puberté et d'adolescence, leurs interrogations sur la famille, les parents. Ils notent une centration sur le témoin et une pauvreté de connaissance du contexte socio-historique de la Shoah, de son aspect collectif, de son vocabulaire, et également une sorte de formatage des élèves : rapport aux Allemands, Vichy, le négationnisme, etc. Ces éléments récapitulatifs peuvent cependant présenter un aspect répétitif, nuisant à l'analyse conclusive. Le lecteur saisit assez rapidement le mécanisme d'identification des élèves au témoin, en regard de leur âge et de l'âge de ce dernier au moment de la déportation mais il n'est énoncé qu'en conclusion du chapitre, donnant un aspect un peu redondant au découpage des éléments.
- 4 Une deuxième partie traite directement du riche corpus constitué. Ce matériau représente un important travail rigoureusement mené par les auteurs : recensement, description et types de supports, modalités d'écrits, format des documents, initiative, style, classification. Les cinq chapitres constituent chacun une analyse d'un type de données, respectivement travail scolaire (pp. 135-153), recueil de textes individuels (pp. 155-177), texte individuel (pp. 179-221), texte collectif (pp. 223-235) et créations culturelles (pp. 237-252). Pour chaque matériau, la structure du chapitre est inchangée, ce qui concourt à l'aspect un peu répétitif de l'ouvrage ; le matériau est présenté dans sa forme, son style, son importance numérique et son contexte d'élaboration, puis étudié dans son contenu. Le propos est largement illustré par des documents originaux scannés. Apparaissent là aussi le facteur émotionnel du témoignage, l'intérêt et la centralisation sur la personne du témoin au détriment du collectif victime de la Shoah, ainsi que la dissolution du juif au profit du déporté, le besoin de s'identifier jusque dans le vocabulaire utilisé.
- 5 Le type de document produit répond à l'impact affectif du témoignage : les recueils de texte individuels sont souvent des cartes illustrées, marquées d'un grand merci ou de petits cœurs ponctuant des propos courts et chaleureux. Ils font état de la reconnaissance des élèves au témoin, d'admiration pour son courage, de l'émotion transmise, avec des termes tels que touchant, sincère, frappant, captivant, émouvant, poignant, etc. Dans ces recueils, les élèves ont peu de place pour s'exprimer et privilégient l'expression de leur émotion, tandis que les textes individuels leur laissent plus de latitude. Apparaissent alors d'autres centres d'intérêt : le ressentiment, la peur de mourir, la douleur de l'arrestation, qui sont liés à un travail préparatoire à l'entrevue. Dans ce cadre, des questionnements plus généraux émergent et la prise de conscience se fait plus importante que le seul registre émotionnel. Pour autant, les auteurs notent les mêmes méconnaissances du contexte socio-historique, la même disparition du juif sous le statut de déporté que dans les autres types de documents. Le contexte de production des écrits modifie les messages des élèves. En fonction de la

demande du professeur, du cadre d'exercice du travail, la charge émotionnelle s'estompe au profit d'une généralisation de la situation de déporté à des considérations sur le racisme, la guerre, voire l'avenir.

- 6 Le chapitre fait enfin place à un questionnement du lecteur : qu'en est-il des élèves non réceptifs ? La structure de l'ouvrage ne fait apparaître que très tardivement cet aspect (p. 217), donnant l'impression que tous les élèves sont à l'écoute du témoignage. Il s'agit de lettres d'excuses d'élèves au témoin pour des attitudes déplacées lors des interventions en classe ; les auteurs explicitent l'aspect contraint de ces lettres et donc leur peu de sincérité, relevant ainsi l'échec que peut être également un témoignage en milieu scolaire.
- 7 Le ton de l'émotion s'estompe quelque peu quand les élèves produisent des textes collectifs, rapports ou dossiers. L'intérêt du témoignage est mis en relation avec les cours d'histoire, la prise en compte du collectif, une responsabilité de transmettre inexistante dans les productions individuelles. Dans les créations culturelles, dernier type de document analysé, l'émotion et le ressenti des élèves est présent mais ne se fait pas au détriment de la connaissance historique ni de la nécessité de transmettre ; les styles artistiques constituent un enrichissement au remerciement, par des ajouts de symboles, de données peu apparentes dans les autres types de production.
- 8 La troisième et dernière partie est assez courte au regard des deux autres, alors qu'elle constitue le cœur même du sujet : une analyse de la réception du témoignage. Partagée en trois chapitres, elle traite du registre émotionnel (pp. 255-286), du registre sociétal (pp. 287-317) et de l'atout du témoignage dans le cadre scolaire (pp. 319-340). Cette partie est construite selon le même modèle que la précédente ; les auteurs ciblent les caractéristiques de réception du témoignage, en illustrant toujours leur propos de productions d'élèves. Il est cependant à regretter, parmi les très (voire trop) nombreuses illustrations, des répétitions inutiles.
- 9 L'expression émotionnelle est traduite dans les réactions des élèves, dans le trouble énoncé, dans la gratitude ressentie, par l'abondance du terme « merci » ou des effets stylistiques, par des cadeaux offerts au témoin. Les auteurs mettent ici en corrélation le mode d'expression avec le niveau d'études ; le registre émotionnel est surtout mobilisé par des élèves de filières professionnelles, qui attestent d'un moindre niveau de connaissance du contexte. Les éléments extraits précédemment trouvent là une explication : le manque de connaissance, le silence sur l'identité juive des victimes s'amoindrit avec des élèves plus âgés, la maturité permettant d'appréhender les faits dans une plus grande complexité.
- 10 En un deuxième chapitre, les auteurs tentent de mettre en exergue les valeurs morales et la portée généraliste du message reçu. Les extraits relevés sont en grande majorité élogieux, admiratifs, avec peu de textes n'allant pas dans ce sens. Une prise en considération plus importante de ces textes ou de leur absence aurait permis d'enrichir la réflexion sur la réception : quelle proportion d'élèves a refusé de participer aux remerciements, qui n'a rien produit, pour quelle raison ? Ces données manquent et contribuent à une vision peu objective de la pertinence et des effets de ces témoignages en milieu scolaire. Le registre émotionnel apparaît de nouveau comme prédominant dans tous les aspects analytiques de la réception. Et la conclusion énoncée va dans ce sens : une proximité et une adhésion totale des élèves aux propos du témoin, une responsabilité de transmission envers les générations suivantes.

- 11 Au terme de cette partie, les auteurs cherchent à appréhender les apports du témoignage à l'enseignement de l'histoire. Ils relèvent ici ce que les élèves mettent en exergue de leur propre réception du témoignage : courage, générosité, force, optimisme, sensibilité, qualités de plume, mémoire du témoin ; les élèves évoquent un lien ressenti au témoin et lui adressent personnellement leurs meilleurs vœux. Ils donnent une autre dimension au témoignage, le message est plus proche et donc mieux entendu : « vous nous avez plus marqué qu'un livre d'histoire », « j'avais l'impression d'être dans l'histoire », « ce n'est pas comme dans les livres, c'est bien plus fort ». La personnalité du témoin n'est pas sans importance et donne toute sa pertinence à la place du témoignage dans le milieu scolaire ; le fait d'être face à une personne change le rapport à l'histoire et marque plus les élèves, les plongent dans la réalité des faits.
- 12 Avec cet ouvrage, Jacques et Éliane Fijalkow cherchent à ouvrir de nouvelles pistes d'enseignement de la Shoah. Ils démontrent ainsi toute la pertinence du témoignage, comme format plus personnalisé, proche d'une relation entre deux individus : élève et témoin, qui apporte beaucoup aux élèves dans leur perception de l'évènement historique et une plus grande ouverture à l'humanité. Quelques bémols sont apportés par les auteurs : l'âge et les connaissances des élèves jouent sur l'enseignement reçu, la personnalité et le contexte du témoignage ont un impact sur la réception. Au-delà, un questionnement est posé : quelle place donner à ce type d'intervention dans l'enseignement de l'histoire en France, pour que le témoignage constitue un enrichissement, un complément à l'enseignement scolaire ?
- 13 Malgré l'intérêt de ce dernier point, les auteurs ne poussent guère l'analyse, ne se réfèrent pas à des travaux sur l'enseignement de la Shoah – tels que ceux d'Alexandra Oeser, *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne. Interprétations, appropriations et usages de l'histoire*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 2010 ou d'Igal Fijalkow et Christophe Jalaudin, « Les effets de l'enseignement de la Shoah au lycée. Des bénéfices inégalement partagés », in : Chantal Bordes-Benayoun, *Socio-anthropologie des judaïsmes contemporains*, Paris, H. Champion, 2015, pp. 201-218, ou dans les propres publications des auteurs de l'ouvrage présent –, ou sur la réception littéraire. L'analyse scientifique aurait certainement été très enrichissante. Malgré ce bémol, l'ouvrage se présente comme très riche de matériaux et très structuré, en permettant une lecture et une appréhension simple. Il est ainsi très pédagogique, dans sa forme et son contenu, ouvert à tous, conformément à la volonté de Jacques et Éliane Fijalkow.

---

## AUTEURS

KARINE MICHEL

Idemec, Aix-Marseille université, F-13094  
michel@mms.h.univ-aix.fr